UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

UILIANS DE OLIVEIRA SILVA

SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

JOÃO PESSOA – PB
2026

UILIANS DE OLIVEIRA SILVA

SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Drª. Quézia Vila Flor Furtado

JOÃO PESSOA – PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586s Silva, Uilians de Oliveira.
Sentidos da escolarização para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: trajetórias escolares, motivações e expectativas / Uilians de Oliveira Silva. - João Pessoa, 2026.
49 f. : il.

Orientação: Quézia Vila Flor Furtado.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trajetórias escolares interrompidas. 3. Sentidos da escolarização. 4. Educandos - desafios e permanência. 5. Projetos de vida. I. Furtado, Quézia Vila Flor. II. Título.

UFPB/CE CDU 374.7(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

UILIANS DE OLIVEIRA SILVA

SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 17 de Agosto de 2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
QUEZIA VILA FLOR FURTADO
Data: 02/09/2026 22:51:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura: _____
Profa. Drª. Quézia Vila Flor Furtado (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB / DME / CE)

Assinatura: _____
Prof. Drº. Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira (UFPB / DME / CE)
Examinador

Assinatura: _____
Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva (UFPB / DME / CE)
Examinador

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu agradeço a Deus, por ter sido meu alicerce durante toda a minha trajetória acadêmica. Não foi fácil chegar até aqui, mas, graças à Ele, consegui superar os desafios e chegar ao fim deste percurso. Ele é a minha força e a minha rocha.

Aos meus pais, Alessandra e Valdo, por me encorajarem a continuar em frente, mesmo diante dos desafios — que não foram poucos. Obrigado por lutarem comigo, por acreditarem em mim e por estarem ao meu lado. Essa conquista também é de vocês.

Obrigado também à Amanda e Nathália, duas pessoas preciosas que tive a sorte de conhecer durante esta trajetória. Obrigado por terem caminhado comigo ao meu lado durante tantos momentos da graduação, onde compartilhamos as conquistas, as dificuldades, as preocupações e também as alegrias. A amizade de vocês tornou esse percurso mais leve e fez com que muitos momentos difíceis fossem mais suportáveis. Sou muito grato de tê-las em minha vida.

À Luna, que esteve comigo quando minha mente parecia ter dez televisões ligadas ao mesmo tempo e eu já não conseguia enxergar com clareza o próximo passo. Obrigado por ter sido, tantas vezes, uma pequena luz nos momentos difíceis, ajudando-me a organizar os pensamentos, a encontrar palavras e continuar quando desistir parecia mais fácil.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Quézia Vila Flor Furtado, por todas as orientações na construção deste trabalho, pela disponibilidade e, sobretudo, pela paciência comigo ao longo desse processo. Obrigado por me incentivar a continuar, por acreditar no desenvolvimento desta pesquisa e por contribuir para que eu pudesse chegar até aqui. À banca examinadora, professores Luciano de Sousa Silva e Vanderlan Paulo de Oliveira, pelas contribuições construtivas, críticas e sugestões que ajudaram a aprimorar e enriquecer este trabalho.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e contribuíram, de diferentes maneiras, para a minha formação enquanto estudante e futuro pedagogo, deixo também a minha gratidão. Cada ensinamento, cada discussão e cada experiência vivenciada ao longo desses anos ajudaram a construir o profissional que espero me tornar.

À professora Cleoneide Jerônimo Cousa e aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que aceitaram participar desta pesquisa e compartilharem suas histórias, experiências, sonhos, dificuldades e expectativas, deixo um agradecimento especial por me receberem em sua turma. Este trabalho só existe porque vocês permitiram que suas vozes fossem ouvidas.

Espero que esta pesquisa, de alguma maneira, possa contribuir para que suas histórias sejam reconhecidas e para que outros olhares sobre os sujeitos da EJA possam ser construídos.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Cada palavra de incentivo, gesto de carinho, ajuda oferecida e presença ao longo desses anos teve sua importância. Chegar até aqui não foi fácil, mas hoje posso olhar para trás e dizer: valeu a pena.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos sujeitos cujos percursos escolares foram marcados por processos de desigualdade social e exclusão escolar. Partindo deste princípio, o presente estudo objetiva compreender os sentidos atribuídos à escolarização por estudantes do Ciclo I da EJA, considerando suas trajetórias escolares interrompidas, as motivações que os levaram a retomar os estudos e as expectativas por eles construídas em relação ao futuro. Desse modo, a investigação estrutura-se por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educandos da modalidade, cujas narrativas são analisadas à luz das contribuições de Paulo Freire, Miguel Arroyo e outros pesquisadores dessa área de ensino. Os resultados obtidos evidenciaram que os sentidos atribuídos à escolarização ultrapassam a obtenção da certificação, representando um processo de ressignificação das trajetórias escolares interrompidas, e relacionando-se ao fortalecimento da autoestima, à conquista da autonomia, ao exercício da cidadania, às perspectivas de inserção e permanência no mercado de trabalho e à construção de novos projetos de vida. Desse modo, a pesquisa busca contribuir para a compreensão da EJA como um espaço de garantia do direito à educação e de valorização das experiências e saberes de seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trajetórias Escolares Interrompidas; Sentidos da Escolarização; Desafios e Permanência dos Educandos; Projetos de Vida.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is an educational modality aimed at individuals whose educational trajectories have been marked by processes of social inequality and school exclusion. Based on this premise, this study aims to understand the meanings attributed to schooling by Cycle I students in EJA, considering their interrupted educational trajectories, the motivations that led them to return to school, and the expectations they have developed regarding the future. Thus, the investigation adopts a qualitative approach, based on bibliographic research and field research conducted at a school within the Municipal Education Network of João Pessoa, Paraíba, Brazil. For data production, semi-structured interviews were conducted with the students enrolled in this educational modality, whose narratives were analyzed in light of the contributions of Paulo Freire, Miguel Arroyo, and other researchers in this field of education. The results showed that the meanings attributed to schooling go beyond obtaining certification, representing a process of re-signifying interrupted educational trajectories and relating to the strengthening of self-esteem, the achievement of autonomy, the exercise of citizenship, perspectives of entry into and retention in the labor market, and the construction of new life projects. Therefore, this research seeks to contribute to understanding EJA as a space for guaranteeing the right to education and valuing the experiences and knowledge of its subjects.

Keywords: Youth and Adult Education; Interrupted Educational Trajectories; Meanings of Schooling; Challenges and Student Retention; Life Projects.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....12

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 15

2.1. Educação de Jovens e Adultos: Contexto Histórico e Social no Brasil.....15

2.2. Quem são os sujeitos da EJA?..... 19

3. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO INVESTIGADO..... 22

3.1. A escola e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....23

3.2. Procedimentos metodológicos da investigação: a construção da pesquisa de campo..... 24

4. OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DA EJA.....25

4.1. Trajetórias escolares anteriores: marcas da interrupção e das desigualdades.....26

4.2. Retorno aos estudos e os sentidos atribuídos à escolarização.....29

4.2.1. A escolarização como autonomia, pertencimento e reconstrução de trajetórias..... 31

4.2.2. A escolarização como possibilidade de transformação profissional e pessoal.....33

4.2.3. A educação como projeto permanente de vida e as expectativas para o futuro.....35

4.3. Desafios de permanência nos estudos.....37

4.4. O papel do professor-educador diante das trajetórias.....41

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....42

REFERÊNCIAS.....45

APÊNDICE A.....48

APÊNDICE B.....49

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que, por diferentes motivos, tiveram sua trajetória escolar, na considerada “idade certa”, interrompida. Além disso, ela também acolhe os alunos do ensino regular, que após sucessivas reprovações e diferenças entre idade e série, são encaminhados para essa modalidade. Nesse contexto, a EJA assume um importante papel social ao possibilitar o acesso à educação aos jovens, adultos e idosos que, na maioria dos casos, possuem histórias marcadas por desigualdades sociais, econômicas e familiares.

Na maioria dos casos, esses sujeitos precisaram se afastar da escola quando crianças por diversos motivos, refletindo realidades sociais complexas e desiguais. Da mesma forma, são diversos os motivos que os fizeram querer retomar seus estudos. Ao ingressar na EJA, esses alunos buscam retomar o tempo que lhes foi negado. Cada um, motivado por diferentes objetivos pessoais, estão em busca de reivindicar as oportunidades que lhes foram negadas em outros momentos da vida - como conseguir assinar o próprio nome; ler uma receita ou a bíblia; ou escrever uma carta; poder realizar um sonho da juventude de cursar uma faculdade e muitos outros motivos. Nesse sentido, o retorno à escola ultrapassa a ideia de conclusão formal dos estudos, onde a ampliação dos conhecimentos e a realização de um sonho pessoal ajuda a aumentar a autoestima dos educandos, possibilitando a construção de novas perspectivas para o futuro.

Partindo dessas considerações, a presente pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à escolarização pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, buscou investigar os motivos que levaram esses jovens, adultos e idosos a retomarem os estudos, analisar como esse processo se relaciona aos seus projetos de vida, metas pessoais e as expectativas de futuro, bem como compreender os desafios enfrentados na permanência na escola. Além disso, buscou analisar e discutir, a partir de suas narrativas, como desigualdades sociais, processos de exclusão escolar e situações de vulnerabilidade social atravessaram suas histórias de vida. Dessa forma, pretende-se contribuir para uma compreensão mais ampla da EJA enquanto espaço de escolarização, acolhimento e construção de novas possibilidades de participação social, valorizando as experiências e os saberes dos sujeitos que retornam seus percursos escolares.

A justificativa para a escolha desse objeto de pesquisa está relacionada à minha experiência como estagiário da disciplina Estágio Supervisionado V (EJA), durante o período 2025.1. Nesse contexto, tive contato com estudantes adultos e idosos, marcados por trajetórias escolares interrompidas, com histórias de vidas atravessadas por dificuldades e pelo desejo

pessoal de “recuperar o tempo perdido”. Essa vivência despertou meu interesse em compreender os sentidos que esses sujeitos atribuem à educação ao retornarem à escola, a importância dos estudos em suas vidas e o que esperam do futuro após a conclusão da escolarização. Durante a convivência com essa turma, observei que suas motivações envolvem expectativas de futuro, ressignificação de experiências escolares anteriores e a busca por objetivos pessoais. Essa experiência com a realidade da EJA me motivou a investigar o tema de forma mais sistematizada, respeitando as singularidades, as histórias de cada um e o contexto pedagógico que estão inseridos.

Do ponto de vista teórico, essa pesquisa dialoga com estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, exclusão social e práticas pedagógicas voltadas para o acolhimento e à permanência desses sujeitos que retornam à escola. O propósito é investigar o sentido da escolarização para esses sujeitos, tanto sob as percepções dos próprios educandos, quanto da perspectiva pedagógica. Nesse sentido, pretende-se contribuir para a ampliação das discussões acerca da EJA como modalidade educativa, que exige abordagens pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, valorizando os saberes e as experiências de vida dos educandos, e respeitando-os como protagonistas de suas próprias histórias. Além disso, a pesquisa se ancora em abordagens qualitativas, ouvindo as histórias dos próprios estudantes e valorizando suas narrativas, contribuindo assim para o fortalecimento da produção acadêmica na área da Pedagogia, especialmente no campo da EJA.

A relevância desse estudo está na possibilidade de refletir sobre práticas educativas mais acolhedoras e significativas para essa modalidade, valorizando os saberes prévios dos educandos, o diálogo entre o saber popular e o saber escolar, e a construção de um currículo contextualizado às necessidades deles. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como o ambiente escolar e a atuação docente podem influenciar na construção de experiências educativas mais significativas e contribuir para a discussão de estratégias pedagógicas que favoreçam não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes, visto que, apesar do desejo de retomar os estudos, sua permanência até sua conclusão do processo educativo nem sempre é garantida, devido às múltiplas responsabilidades da vida adulta, às dificuldades socioeconômicas, somando-se as experiências anteriores de exclusão escolar.

A relevância social deste estudo se baseia na compreensão da EJA como um direito educacional e um espaço de enfrentamento das desigualdades sociais e da exclusão social e emancipador. Compreender os sentidos, por eles atribuídos, permite dar mais visibilidade às histórias, experiências e expectativas desses sujeitos.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa de

campo. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar ao pesquisador um contato direto com o ambiente e com o objeto investigado, conforme apontam Prodanov e Freitas (2013), permitindo uma maior aproximação com o contexto em que o fenômeno estudado se manifesta. Essa perspectiva mostrou-se adequada aos objetivos desta investigação, uma vez que buscou compreender os sentidos que os educandos da EJA atribuem à escolarização.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com a turma Ciclo I da EJA, da Escola Municipal Cônego Mathias Freire, localizada no bairro Torre, em João Pessoa, Paraíba, tendo como participantes os educandos matriculados que aceitaram participar voluntariamente do estudo. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico fundamentado em artigos científicos, documentos oficiais e legislações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, foi desenvolvida uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com os participantes da pesquisa, buscando compreender suas experiências e trajetórias de vida, as motivações para o retorno aos estudos, os sentidos atribuídos à escolarização, os desafios enfrentados na permanência na escola e suas expectativas em relação ao futuro. A escolha da entrevista como procedimento de coleta de dados fundamenta-se em Gil (2008, p. 109), que a compreende como uma técnica de interação entre pesquisador e participante, na qual são realizadas perguntas com o objetivo de obter informações relevantes para a investigação. A análise dos dados foi realizada a partir das narrativas produzidas durante as entrevistas, considerando as experiências, os saberes e os contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos, compreendendo a EJA como um espaço de acolhimento, aprendizagem e ressignificação de suas histórias.

Esse trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, discutindo aspectos relacionados à constituição dessa modalidade, como avanços e interrupções na garantia e defesa do direito à educação para todas as pessoas. Apresenta o perfil dos educandos da EJA, contextualizando quem são eles e como as desigualdades sociais e econômicas contribuíram para o afastamento de muitos sujeitos da escola. O segundo capítulo caracteriza o ambiente de inserção, apresentando o ambiente educativo em que a pesquisa foi desenvolvida, os participantes envolvidos e os procedimentos metodológicos utilizados para a produção dos dados, fundamentados em uma abordagem qualitativa de pesquisa de campo realizada com estudantes do Ciclo I da EJA. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados produzidos durante as entrevistas realizadas com os educandos, articulando suas narrativas aos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, especialmente às contribuições de Paulo Freire e Miguel Arroyo. Neste capítulo, são discutidos os sentidos atribuídos à escolarização pelos estudantes da EJA, considerando suas trajetórias escolares anteriores, as motivações que

os levaram ao retorno aos estudos, suas expectativas em relação ao futuro e os desafios enfrentados para a permanência na escola. Além disso, são realizadas reflexões acerca do papel do professor da EJA diante desses sujeitos, considerando a importância de uma prática educativa baseada na escuta, no reconhecimento das experiências e na valorização das histórias de vida dos educandos.

A partir desse percurso, busca-se compreender como os estudantes constroem sentidos para a escolarização em suas vidas e como suas experiências revelam a importância da EJA enquanto espaço de aprendizagem, reconhecimento e reconstrução de possibilidades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada por diferentes concepções de educação e por constantes transformações, que acompanharam os diferentes períodos da história brasileira. Esse percurso evidencia que a EJA não foi construída de forma linear, mas marcada por avanços, retrocessos e disputas políticas em torno de seus objetivos e de seus sujeitos. Compreender essa trajetória é fundamental para entender a realidade da EJA atualmente. Muitos dos desafios enfrentados pelos educandos e pela escola são reflexos de processos históricos de exclusão, desigualdade social e fragilidade das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação e ao tipo de ensino oferecido. Ao mesmo tempo, a permanência dessa modalidade demonstra a resistência e a importância da EJA como espaço de acolhimento, de reconstrução e ressignificação dos percursos escolares interrompidos e da ampliação das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Partindo desse ponto, antes de discutirmos quem são esses sujeitos e os sentidos que eles atribuem à educação, se faz necessário compreender como essa modalidade de ensino foi sendo construída historicamente no Brasil, assim como as diferentes concepções que nortearam sua organização ao longo do tempo.

2.1. Educação de Jovens e Adultos: Contexto Histórico e Social no Brasil

Segundo Friedrich et al. (2010), se apoiando nos estudos de Paiva (1973), as origens da Educação de Jovens e Adultos no Brasil podem ser compreendidas desde o período colonial, a partir da catequização dos povos indígenas e da difusão da língua portuguesa entre os nativos. Porém, esse trabalho de alfabetização tinha um objetivo diferente da EJA que conhecemos hoje, os jesuítas utilizavam a educação como meio para transmitir os valores, as crenças e os costumes europeus, ou seja, como instrumento de aculturação dos povos

originários. Embora essas práticas fossem diferentes da concepção atual da EJA, elas apresentavam as primeiras iniciativas de educação voltadas para a alfabetização dos sujeitos fora da idade escolar, constituindo como uma das raízes do que se entende dessa modalidade.

Durante esse período, a educação de adultos existia de forma pontual e ainda não era compreendida como um direito garantido à população. Com o passar do tempo, passou a ser vista como um instrumento que poderia contribuir para o desenvolvimento nacional:

> Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as "ligas contra o analfabetismo", surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (Paiva, 1973 apud Friedrich et al., 2010, p. 394).

Nessa perspectiva, o analfabetismo era visto como uma das principais causas do atraso econômico e social do Brasil, sendo constantemente apontado como um obstáculo ao progresso do país. Posteriormente, essa visão seria criticada por Freire, argumentando que o analfabetismo não deve ser visto como falha individual dos sujeitos, mas como resultado das desigualdades sociais históricas e culturais (Freire, 2011).

Avançando um pouco na história, a Constituição Federal de 1934 representou um marco importante para a educação brasileira ao ampliar a responsabilidade da União pela educação e incorporar a proposta de elaboração de um Plano Nacional de Educação, reconhecendo como dever do Estado a oferta do ensino primário integral e gratuito, e estendendo esse direito também aos adultos excluídos dos processos de escolarização (BRASIL, 1934). Essa medida representou um avanço significativo para a educação brasileira, pois entendia-se agora que a educação deveria contemplar os diferentes segmentos da população, e não apenas as crianças e jovens em idade escolar (FRIEDRICH et al., 2010).

Segundo Melo, Silva e Lopes (2018), a Educação de Jovens e Adultos passou por diferentes transformações ao longo da história brasileira. Apesar da conquista promovida pela Constituição de 1934, a garantia do acesso à educação para esses sujeitos continuou sendo um desafio ao longo das décadas seguintes, sendo marcada por avanços e retrocessos.

Nesse contexto, durante as décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire, educador pernambucano, desenvolveu experiências voltadas para uma concepção de alfabetização emancipadora, crítica e social dos sujeitos analfabetos, ultrapassando os métodos tradicionais de ensino. Entre essas experiências, destacam-se as chamadas "40 horas de Angicos", realizada em 1963, no município de Angicos, no Rio Grande do Norte, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A experiência resultou na alfabetização de aproximadamente 300 jovens e adultos em um período de 40 horas e

tornou-se um marco na história da educação de adultos no Brasil. Mais do que o domínio da leitura e da escrita, a proposta buscava colocar a educação a serviço das camadas populares, favorecendo a reflexão dos educandos sobre a realidade em que estavam inseridos, contribuindo para a superação de uma postura de conformidade diante das condições sociais vivenciadas (Lima et al., 2022). Dessa forma, a experiência de Angicos representou um importante avanço para discussões de práticas pedagógicas voltadas à EJA.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que tinha como objetivo disseminar, em todo país, programas de alfabetização baseados na proposta pedagógica freireana. Entretanto, o Golpe Militar ocorrido no mesmo ano interrompeu a implementação desse projeto e reprimiu os movimentos ligados à educação popular (Zanetti, 1999 apud Melo et al, 2018).

Ainda segundo as autoras, essas iniciativas de alfabetização foram, mais tarde, substituídas por programas de caráter mais assistencialista e conservador. Criado em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa governamental que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo entre a população social e economicamente marginalizada em apenas 10 anos. Sua metodologia baseava-se no uso de cartilhas padronizadas em todo o país, priorizando a repetição e memorização de frases prontas. Apesar de grande abrangência em todo o país, o programa não conseguiu cumprir sua principal promessa. Os resultados ficaram abaixo do esperado, evidenciando que o analfabetismo brasileiro era um fenômeno muito mais complexo. Paulo Freire defendia a ideia de que o problema era a sociedade que produzia o analfabetismo, pois estava ligada às condições de vida da população, como a pobreza, as desigualdades sociais, ao trabalho precoce, e não o sujeito em si (Freire, 2011).

Foi somente com o processo de redemocratização, a partir de 1980, que a Educação de Jovens e Adultos voltou a ganhar espaço nas discussões educacionais, fortalecendo a compreensão da educação como um direito social e um dos principais instrumentos para o exercício da cidadania. No Brasil, esse direito encontra-se amparado na Constituição Federal de 1988, estabelecendo que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205º).

Além disso, em seu art. 208º, a CRFB define que é papel do Estado oferecer a educação básica de forma gratuita, de qualidade e universal para todas as pessoas, inclusive

para aqueles que não puderam concluir sua escolarização na idade prevista (BRASIL, 1988). O acesso a essa modalidade é um direito garantido ao sujeito. Isso quer dizer que, se o poder público negar o seu acesso, o cidadão pode exigi-la judicialmente.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) reafirmou a importância da EJA como modalidade de ensino, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos na idade própria. A lei reforça que a educação não deve ser limitada à infância e à adolescência, devendo estar disponível ao longo de toda a vida, permitindo que jovens, adultos e idosos possam retornar à escola em diferentes momentos de suas vidas:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, Art. 37).

Essa lei reconhece as especificidades desse público e a importância de políticas educacionais voltadas para sua inclusão e permanência, determinando que os sistemas de ensino ofereçam gratuitamente oportunidades adequadas às suas necessidades (BRASIL, 1996). Isso significa que a EJA deve ser organizada de forma diferente do ensino regular, considerando as características do público atendido, respeitando seus interesses e singularidades, suas histórias de vida, experiências e bagagem cultural, ao mesmo tempo considerando suas condições de trabalho e/ou responsabilidades familiares.

Ao reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como um instrumento de aprendizagem ao longo da vida, a LDBEN evidencia que o retorno à escola não deve ser compreendido apenas como uma oportunidade de conclusão dos estudos, mas também como um direito que possibilita aos educandos novas experiências de aprendizagem (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a sala de aula pode constituir-se como um espaço de acolhimento, socialização, troca e construção de saberes, possibilitando a ressignificação de experiências escolares anteriores e contribuindo para processos de autonomia e emancipação dos sujeitos. Entretanto, essa perspectiva não se concretiza de forma automática no cotidiano escolar. Apesar dos avanços presentes nos marcos legais e nas discussões acerca da EJA, ainda existem práticas pedagógicas que reproduzem modelos tradicionais de ensino e que podem desconsiderar as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, inclusive por meio de processos de infantilização. Oliveira (2007) chama atenção justamente para problemas presentes nas práticas curriculares da EJA, entre eles a infantilização dos educandos e a inadequação dos conteúdos, linguagens e formas de abordagem às especificidades dessa

modalidade.

Esse percurso histórico evidencia que a EJA foi construída em meio a avanços, interrupções e disputas de concepções pedagógicas, em que cada momento impactava diretamente o acesso e a qualidade do ensino oferecido, principalmente aos sujeitos pertencentes às camadas sociais mais baixas (Melo et al., 2018).

2.2. Quem são os sujeitos da EJA?

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) institucionalizou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria (BRASIL, 1996). Diante disso, surge uma questão fundamental: quem são, afinal, os sujeitos da EJA? O senso comum costuma responder que se trata de pessoas "que não puderam estudar na idade certa", e essa percepção encontra respaldo na legislação brasileira (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Segundo Santos e Silva (2019):

> Parece-nos que não ter concluído a escolaridade obrigatória em idade própria se torna uma condição de identificação desse público. Outros elementos que aparecem no mesmo artigo indicam especificidades dos sujeitos da EJA, como por exemplo, a necessidade de garantir condições de escolarização apropriadas frente às demandas do mundo do trabalho aos quais os estudantes se vinculam (SANTOS; SILVA, 2019, p 3).

No entanto, as autoras discutem, à luz de Di Pierro, que a expressão "idade própria", presente na legislação brasileira, ainda conserva elementos de uma concepção compensatória historicamente atribuída à Educação de Jovens e Adultos, segundo a qual esses sujeitos estariam apenas "repondo" uma oportunidade perdida. Embora esse parâmetro seja relevante para delimitar, do ponto de vista jurídico, o público da modalidade, ele não é suficiente para explicar a diversidade de histórias de vida que caracterizam seus educandos, e limitar essa compreensão ao critério etário ou à interrupção dos estudos pode ocultar, ou até mesmo desconsiderar outros aspectos importantes que constituem suas histórias de vida, e a realidade da própria EJA. Nesse sentido, Santos e Silva (2019) afirmam que "[...] o paradigma em questão precisa de análise crítica uma vez que não há na literatura científica fundamentos que sustentem a tese da existência de uma idade apropriada para aprender" (SANTOS; SILVA, 2019, p. 3).

Diferente do ensino dito regular, a EJA reúne jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, desempregados e desempregadas, que carregam

diferentes vivências e saberes distintos, aprendidos no cotidiano, experiências profissionais, responsabilidades familiares, etc. Ou seja, trata-se de um público heterogêneo, onde essa diversidade representa como uma das principais características dessa modalidade de ensino. Compreender os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos exige ultrapassar a definição normativa estabelecida pela legislação e reconhecer a diversidade que caracteriza esse público, o que pressupõe considerar que suas trajetórias constituem um elemento fundamental para sua compreensão. Nesse sentido, ao retomarem as contribuições de Soares (2019), Scortegagna e Silva (2023) destacam:

> [...] uma característica marcante da modalidade é o atendimento de uma diversidade de sujeitos. Ou seja, trata-se se um conjunto heterogêneo, especialmente quanto à faixa etária. Os sujeitos ali presentes são reflexos da desigualdade social brasileira, oriundos das camadas populares, que não concluíram a educação básica, das famílias mais pobres, numa grande maioria negra, numa complexa situação socioeconômica, na qual muitos se encontram em atividades laborais menos qualificadas ou na informalidade (SCORTEGAGNA; SILVA, 2023, p. 23).

Essa heterogeneidade evidencia que esses educandos apresentam percursos de vida diversos, marcados por diferentes experiências sociais, familiares, culturais e profissionais. Assim, compreender o contexto deles implica reconhecer que suas diferenças vão além das definições legais. Nesse sentido, Santos e Silva (2019), ao retomarem Oliveira (1999), argumentam que compreendê-los exige superar uma visão homogênea construída a partir de categorias abstratas como “jovem” e “adulto”. Segundo as autoras, esses educandos não podem ser definidos apenas pela faixa etária ou ao tempo que permaneceram afastados da escola, mas pelas múltiplas experiências vividas ao longo do seu percurso de vida, as quais produzem saberes diferentes, outras formas de compreender o mundo e modos de existência. Em outras palavras, embora compartilhem o mesmo espaço educativo, os educandos da EJA constituem um grupo heterogêneo formado por sujeitos singulares, cujas trajetórias de vida influenciam suas formas de aprender, às expectativas que depositam no retorno aos estudos e os sentidos que atribuem à escolarização.

Ao analisarem a produção acadêmica sobre os sujeitos da EJA, Santos e Silva (2019) identificam que, embora exista grande diversidade entre os educandos dessa modalidade, também é possível reconhecer características comuns que marcam seus percursos sociais. Nesse sentido, afirmam:

> Analisando-se a produção teórica acerca dos sujeitos da EJA é possível, então, identificar a existência de aspectos que são comuns, que demarcariam uma característica dos estudantes dessa modalidade de ensino, e aqueles que apontariam para a diversidade existente entre esse mesmo grupo. Dentre os elementos que aproximam os sujeitos temos: a vivência de diversas formas de exclusão social; as

> trajetórias escolares entrecortadas e marcadas por processos de exclusão da e na escola; a condição de serem, em sua maioria, trabalhadores/as oriundos das classes populares; e, a existência de projetos e sonhos de estudar e partilhar dos saberes sistematizados pelos currículos escolares, considerados por eles como socialmente relevantes (Haddad, 2000; Gadotti, 2002; Laffin, 2008; Durand et al., 2011). (SANTOS; SILVA, 2019, p. 4).

As características apontadas pelas autoras revelam que a heterogeneidade presente na EJA não decorre apenas da diversidade etária ou das diferenças individuais entre seus educandos. Ela também resulta das histórias marcadas por processos de exclusão escolar e social, que interromperam ou dificultaram a continuidade dos estudos em diferentes momentos da vida.

Ao discutir os sujeitos da EJA, Arroyo (2017) propõe deslocar o olhar das definições abstratas para os percursos concretos vividos por esses educandos. Em sua obra Passageiros da Noite, o autor utiliza uma metáfora que evidencia a estreita relação entre trabalho, desigualdade social e escolarização:

> As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. [...] Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim de tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos (Arroyo, 2017, p. 22-23).

Ao evidenciar que muitos chegaram à escola após longas jornadas de trabalho e carregam histórias marcadas por desigualdades sociais, Arroyo (2017) convida a compreender que a interrupção da escolarização dificilmente pode ser atribuída à falta de interesse ou decisão individual dos educandos. Ao contrário, elas expressam processos históricos e sociais marcados pela desigualdade e, em grande parte dos casos, relacionadas às condições concretas de vida enfrentadas por esses sujeitos, como a pobreza, o ingresso precoce no mercado de trabalho, as responsabilidades familiares e os processos de exclusão produzidos no interior da própria escola (Arroyo, 2017, p. 22). Dessa forma, as trajetórias escolares não podem ser analisadas de maneira isolada, mas como parte de percursos sociais mais amplos que influenciam suas experiências, os sentidos atribuídos ao retorno à escola e suas expectativas para o retorno.

Compreender os percursos interrompidos desses sujeitos não significa limitar sua história às experiências de exclusão vivenciadas no passado. Embora carreguem marcas dessas desigualdades, os educandos da EJA também são sujeitos de sonhos, possibilidades, desejos e projetos em construção. Por essa razão, torna-se necessário compreendê-los não

apenas pelos motivos que os afastaram da escola, mas também por aquilo que os mobiliza a retornar a ela.

Nessa perspectiva, Arroyo (2008, apud LOBATO et al., 2026) destaca que os sujeitos da EJA são constituídos, sobretudo, por grupos historicamente marginalizados, como as populações pertencentes às camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as populações urbanas marginalizadas, historicamente afastadas dos espaços e bens sociais. Para eles, a decisão de retomar os estudos não se limita à conclusão de uma etapa escolar interrompida, mas está relacionada a diferentes expectativas, necessidades e projetos construídos ao longo de suas experiências. Entre essas motivações, destacam-se o desejo por maior autonomia nas atividades cotidianas, ampliar as oportunidades de trabalho, acompanhar a escolarização dos filhos e fortalecer a autoestima. Assim, mais do que recuperar o "tempo perdido", o retorno à escola representa a possibilidade de ressignificar a própria trajetória, atribuindo novos sentidos ao ato de aprender e às experiências vividas no seu cotidiano. Para o autor, as experiências construídas nessa modalidade devem ser reconhecidas e legitimadas como formas de garantir o direito à educação daqueles que tiveram esse direito negado.

É justamente esse conjunto de experiências que ajuda a compreender por que o retorno à escola assume significados tão distintos para cada educando. Reconhecer quem são esses sujeitos implica também repensar a própria organização da EJA, considerando que essa modalidade não pode ser compreendida como uma simples adaptação do ensino regular oferecida em outro horário ou mera reprodução de metodologias incompatíveis com as especificidades desse público. "Daí a necessidade da efetivação de políticas públicas que contemplem a EJA, para que a esses sujeitos de direitos possa-se garantir o acesso à escolarização com dignidade" (LOBATO et al., 2026, p. 10). Mais do que garantir o acesso à escola, torna-se necessário assegurar um processo educativo que dialogue com sua bagagem cultural e que favoreça sua permanência até o fim da escolarização. Nessa perspectiva, a heterogeneidade dos sujeitos deixa de representar apenas uma característica do público atendido e passa a constituir um princípio orientador da própria modalidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO INVESTIGADO

Após a discussão realizada no capítulo anterior acerca de quem são os sujeitos da EJA pela ótica da legislação brasileira e de autores como Paulo Freire e Santos e Silva, este capítulo se debruça para a análise e compreensão dos sentidos que esses educandos atribuem ao processo de escolarização, a partir das suas trajetórias escolares anteriores, tomando como referência suas narrativas, reconhecendo-os como sujeitos históricos, portadores de saberes e

as expectativas construídas ao longo das suas vidas.

Para tanto, será apresentada inicialmente a caracterização do campo de pesquisa, contemplando aspectos relacionados ao contexto da instituição investigada, e a organização e o funcionamento da modalidade. Em seguida, serão descritos os caminhos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, incluindo a abordagem adotada, os procedimentos utilizados para a produção dos dados e a caracterização dos participantes envolvidos no estudo.

3.1. A escola e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

O local escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a Escola Municipal Cônego Mathias Freire, situada no bairro Torre, pertencente à Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. Esta unidade atende estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e oferece turmas da Educação de Jovens e Adultos dos Ciclos I ao IV, no período noturno. Atualmente, a modalidade atende aproximadamente 90 estudantes matriculados.

A pesquisa foi realizada junto à turma do Ciclo I da EJA, mesma em que foi desenvolvido o Estágio Supervisionado V no semestre letivo de 2025.1. A escolha dessa turma decorreu da aproximação construída durante o estágio, que possibilitou conhecer sua dinâmica, estabelecer vínculos com os estudantes e compreender aspectos do cotidiano escolar relevantes para o desenvolvimento desta investigação. De acordo com as informações fornecidas pela professora da turma, aproximadamente quinze alunos estão matriculados no Ciclo I. Trata-se de um grupo composto predominantemente por adultos e idosos, que trabalham como autônomos, comerciantes do Mercado da Torre, pedreiros, empregadas domésticas e trabalhadores informais. Esse perfil evidencia a estreita relação entre a modalidade da EJA e sujeitos pertencentes às camadas populares, cujas trajetórias escolares foram atravessadas pelas demandas do trabalho e por diferentes processos de exclusão educacional.

No que se refere ao processo de escolarização, a turma apresenta características bastante heterogêneas. A maior parte dos alunos encontra-se no nível silábico de aprendizagem, enquanto um educando está na escola pela primeira vez em sua vida. Ainda há estudantes que optaram por permanecer no Ciclo I mesmo estando aptos a prosseguir para o Ciclo II, por relatarem inseguranças em relação ao próprio processo de aprendizagem. Além disso, há quatro alunas matriculadas no Ciclo III que acompanham as atividades dessa turma como ouvintes, buscando fortalecer conhecimentos essenciais para a continuidade de seus

estudos.

Durante o período de observação do estágio supervisionado, foi possível perceber que todos os estudantes utilizavam o uniforme fornecido pela Rede Municipal, além do material escolar disponibilizado pela instituição. Esse aspecto evidencia o investimento da escola em garantir condições materiais para a permanência dos educandos. No entanto, apesar dos esforços desenvolvidos pela escola, a infrequência ainda continua sendo um dos principais desafios enfrentados pela escola. Segundo relatos da direção e da professora da turma, existe uma defasagem entre o número de alunos matriculados e a frequência deles, onde muitos educandos acabam faltando às aulas por longos períodos em razão das exigências do trabalho, problemas de saúde, responsabilidades familiares e outras situações relacionadas às suas condições de vida, o que interfere na continuidade do processo educativo. Ainda segundo o relato, antes das festividades juninas a turma apresentava maior frequência, entretanto, após esse período, a média de estudantes presentes passou a variar entre sete e oito alunos por noite, podendo ser ainda menor em alguns dias. Além disso, durante o período de inserção no estágio, foi possível identificar que as professoras dos Ciclos I e II estabeleceram um acordo organizacional entre as turmas. Sempre que uma delas se atrasava para o início da aula no horário previsto, os estudantes eram acolhidos pela outra turma, evitando que retornassem para casa antes do início das atividades. Embora simples, essa organização evidencia uma preocupação das educadoras em evitar que pequenos imprevistos como esse resultem na ausência dos estudantes naquele dia.

Outro aspecto observado se refere ao caráter coletivo dessa turma. Muitos frequentam a escola em companhia de vizinhos, familiares ou colegas de trabalho, estabelecendo vínculos que funcionam como incentivo para a continuidade dos estudos. Assim, quando alguém deixa de comparecer às aulas, os demais frequentemente se sentem desmotivados a irem no mesmo dia, evidenciando que as relações sociais construídas por eles constituem um importante elemento para a permanência escolar.

3.2. Procedimentos metodológicos da investigação: a construção da pesquisa de campo

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos ao processo de escolarização, considerando suas trajetórias de vida, motivações que os levaram a retomar os estudos, as expectativas construídas em relação ao futuro e o contexto educacional em que estão inseridos. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa caracteriza-se pela relação direta entre o pesquisador e o ambiente

investigado, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a escolha desse instrumento de pesquisa mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, pois possibilitou uma aproximação com os participantes, considerando os aspectos subjetivos, sociais e culturais que constituem suas experiências e identidades, permitindo compreender como suas trajetórias e os contextos em que estão inseridos influenciam suas experiências educacionais.

Para o desenvolvimento da investigação, foram articuladas pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e outros pesquisadores dessa área de estudo, e uma pesquisa de campo realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. A pesquisa de campo contou com a participação de seis estudantes regularmente matriculados no Ciclo I da EJA que aceitaram participar voluntariamente da investigação. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita a escuta direta dos envolvidos e o acesso às experiências, percepções e significados construídos ao longo de suas trajetórias escolares. Conforme Gil (2008, p. 121), as entrevistas semiestruturadas são organizadas a partir de um conjunto de questões previamente elaboradas, permitindo reunir informações relacionadas aos conhecimentos, sentimentos e aspirações dos participantes, ao mesmo tempo que possibilitam o aprofundarem suas respostas a partir das experiências narradas pelos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas por meio de gravação de áudio, mediante autorização prévia dos participantes. Para garantir os aspectos éticos da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado em anexo, no qual os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação, os procedimentos da coleta de dados e a autorização para a utilização das informações produzidas para fins exclusivamente acadêmicos. Como recurso auxiliar nesse processo, foi utilizada a ferramenta digital TurboScribe, destinada à transcrição automática de arquivos de áudio à fim de garantir a fidelidade das falas dos participantes. A escolha desse procedimento mostrou-se adequada aos objetivos desta pesquisa, uma vez que possibilitou ouvir os próprios educandos e compreender, a partir de suas narrativas, os motivos que os levaram ao retorno à escola, os desafios enfrentados para conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares, bem como as expectativas construídas em relação ao futuro.

4. OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DA EJA

Definidos os procedimentos metodológicos e caracterizados os participantes da pesquisa, passa-se, no tópico seguinte, à análise das narrativas produzidas nas entrevistas,

buscando compreender os sentidos que atribuem à escolarização a partir de suas trajetórias de vida, do retorno à escola e das expectativas construídas em relação ao futuro.

4.1. Trajetórias escolares anteriores: marcas da interrupção e das desigualdades

Os participantes voluntários desta pesquisa estão regularmente matriculados na turma Ciclo I da EJA, e possuem idades entre 49 e 69 anos. Suas histórias foram marcadas por diferentes experiências de trabalho e por responsabilidades assumidas ao longo de suas vidas. Embora exerçam ou tenham exercido ocupações distintas, os relatos permitem identificar alguns elementos comuns relacionados às condições sociais, familiares e econômicas que atravessaram suas experiências escolares anteriores.

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

Entrevistado 01	Entrevistada 02	Entrevistado 03	Entrevistado 04	Entrevistada 05	Entrevistado 06
52 anos	59 anos	49 anos	48 anos	69 anos	62 anos
Serviços Gerais	Doméstica	Pedreiro	Borracheiro	Doméstica	Pedreiro

F**onte**: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados produzidos (2026).

A análise das entrevistas realizadas com esses educandos apresenta a diversidade de experiências profissionais e de vivências que constitui o público da EJA, composto, em sua maioria, por trabalhadores oriundos das camadas populares da sociedade. Como destaca Fortunato (2010), a escuta dessas histórias permite compreender não apenas os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos, mas também os significados construídos por eles e a partir de suas experiências sociais e escolares anteriores. Portanto, conhecer as trajetórias anteriores dos participantes é fundamental para compreender as razões pelas quais a sua escolarização foi interrompida ou, em alguns casos, sequer iniciada de forma regular. Entre os aspectos que surgem a partir dessas histórias, Colares (2012) discute que as condições socioeconômicas contribuem para a interrupção dos estudos e para a necessidade de priorização do trabalho e da sobrevivência familiar. As entrevistas realizadas nesta pesquisa evidenciam essa relação de diferentes maneiras. Entretanto, os relatos também demonstram que a interrupção do percurso escolar não possui uma única causa, mas resulta de diferentes

circunstâncias que se articulam às condições familiares, ao trabalho, às relações sociais e ao direito negado à educação.

A experiência da Entrevistada 02 apresenta uma situação distinta e evidencia que, em determinados casos, a escolarização não foi apenas interrompida, mas diretamente impedida pela própria família:

Entrevistada 02: Não. Porque a gente [...] morava num sítio e não tinha carro. E outra que a gente trabalhava na agricultura e meu pai não deixava eu entrar para estudar. Quando chegasse uma pessoa lá [„„] pra ensinar os outros irmãos, ele jogava enxada e dizia que "o lápis dela era isso". Ele nunca deixou a gente estudar. Dizia também que era para não arrumar namorado na escola. Ele nunca deixou, nem eu e nem minhas irmãs. Agora, ele sabia ler, sabia escrever tudo.

Nesse relato, observa-se o impedimento imposto pelo pai sobre a educação dos filhos, especialmente das filhas, aliado ao trabalho na agricultura, fez com que a escola permanecesse distante durante toda a sua vida. A escola aparece como uma possibilidade que existia, mas que não estava efetivamente disponível para a participante. A narrativa também revela uma dimensão de gênero presente em sua vida, ao afirmar que seu pai não permitia que ela e suas irmãs estudassem pelo receio de que elas arrumassem um namorado. Ao mesmo tempo, destaca que o próprio sabia ler e escrever. Essa contradição presente no relato evidencia que a ausência da escolarização não decorria simplesmente da inexistência de valor atribuído ao conhecimento, mas de uma decisão familiar que restringiu o acesso. O relato do Entrevistado 04 apresenta outra dimensão, a interrupção diretamente relacionada ao trabalho precoce e à necessidade de contribuir para o sustento da família:

Entrevistado 04: Eu comecei a trabalhar com 11 anos, porque eu tive de trabalhar, porque meu pai é alcoólatra. Eu tinha de tomar conta da borracharia, para ter o dinheiro do aluguel da borracharia, da casa, da feira, o sustento dentro de casa, o básico.

Diferentemente, o Entrevistado 04 revela que o trabalho precoce surgiu como único caminho diante da vulnerabilidade socioeconômica vivenciada pela família. Nesse caso, a escolarização acaba ocupando uma posição secundária em relação às necessidades até o momento da interrupção definitiva. A experiência relatada a seguir também evidencia uma história semelhante, a presença do trabalho desde a infância.

Entrevistada 05: Eu nunca estudei, sempre trabalhei desde criança ajudando a minha família, como doméstica. Depois eu me casei, tive dois filhos, e só agora que eu vim estudar.

A fala é particularmente significativa porque sintetiza décadas sem uma experiência escolar regular. O trabalho doméstico iniciado ainda criança foi seguido pelo casamento e pela maternidade, fazendo com que diferentes responsabilidades ocupassem os espaços que poderiam ter sido destinados à escolarização. O Entrevistado 01 apresenta um percurso escolar marcado por dificuldades de permanência na escola ainda na infância:

Entrevistado 01: Eu estudava antigamente, sabe? Era mais criança. Minha mãe me levava pro colégio... Discutia no colégio… O que minha mãe botava eu para estudar, ela botava. Eu era um cara safado… Pirrai, né? E pronto... Era expulso. Aí fui relaxando… Fui com as amizades. E pronto. Desliguei da sala de aula, né? Com as amizades, né? [...] Afastei da aula e pronto. Minha mãe não podia me controlar, né? [...] Eu acho que tinha nove ou dez anos, mais ou menos.

Diferentemente dos outros participantes, que relataram impedimentos diretamente relacionados ao trabalho ou às condições familiares, o participante associa o afastamento da escola às dificuldades de comportamento, às amizades e à ausência de controle familiar. Sua fala demonstra que a interrupção não ocorreu de maneira repentina, mas foi se construindo por meio de um processo ainda nos primeiros anos de escolarização. Uma narrativa semelhante aparece na fala do Entrevistado 06, que também relaciona seu afastamento da escola às experiências vivenciadas na infância:

Entrevistado 06: Rapaz, é o seguinte… [...] o cara quando é muito criança, muito jovem, não se interessa aprende. Principalmente a ler e escrever essas coisas. Então, o que era que eu fazia? Eu deixava o meu dever de fazer, e ia "fazer com meninas", né? Aí, pronto. Terminei não aprendendo quase nada.

Esse relato apresenta uma trajetória na qual a escolarização esteve relacionada às responsabilidades assumidas desde cedo no contexto familiar. Embora atribua parte de sua dificuldade de aprendizagem ao próprio comportamento durante a infância, sua narrativa também revela que a experiência escolar acontecia simultaneamente ao trabalho desenvolvido junto ao pai e aos irmãos na fazenda.

No entanto, o afastamento desses dois sujeitos não deve ser associado a uma escolha

individual, mas compreendido a partir de um contexto em que outras demandas e experiências disputavam espaço com a escolarização. Todavia, o retorno à EJA evidencia o desejo de ressignificar essas trajetórias, na medida em que o retorno à escola está alinhado com os objetivos pessoais de cada um.

Embora cada estudante apresente uma história singular, as narrativas apresentadas evidenciam a presença de elementos comuns, como responsabilidades familiares, a inserção precoce no trabalho e as condições sociais que dificultaram tanto a permanência na escola quanto, em alguns casos, o próprio acesso à escolarização. Esses elementos permitem compreender que as trajetórias de vida anteriores à EJA são marcadas por diferentes processos de interrupção, que não podem ser compreendidos apenas como resultado de escolhas individuais. Freire (2006, p. 35) ao problematizar o conceito de "evasão escolar", afirma que as crianças populares "não se evadem da escola, não a deixam porque querem", mas enfrentam obstáculos produzidos pela própria estrutura social. A reflexão do autor contribui, portanto, para compreender os afastamentos identificados nos relatos dos participantes como parte de percursos atravessados por condições concretas que interferiram em sua relação com a escolarização.

4.2. Retorno aos estudos e os sentidos atribuídos à escolarização

Compreendidas as trajetórias escolares anteriores dos sujeitos participantes desta pesquisa e os processos sociais que contribuíram para o afastamento da escola, torna-se necessário analisar o movimento inverso: o retorno aos estudos e os sentidos construídos em relação à escolarização em suas vidas.

As entrevistas realizadas demonstram que a retomada da escolarização não ocorre como uma simples continuidade de um percurso interrompido, mas como um processo de ressignificação de experiências vivenciadas ao longo da vida. Os estudantes chegam à Educação de Jovens e Adultos carregando marcas de suas histórias pessoais, profissionais e sociais, mas também conhecimentos construídos em diferentes espaços de convivência. Nesse sentido, a escola não representa o primeiro contato desses sujeitos com o conhecimento, mas um espaço em que saberes produzidos nas experiências cotidianas podem ser ampliados, sistematizados e reconhecidos. Partindo dessa premissa, Vargas e Gomez (2013), ao afirmarem que os sujeitos da EJA, embora tenham trajetórias marcadas pela pouca ou ausência de escolarização, não chegam à escola desprovidos de conhecimentos. Antes mesmo da inserção no espaço escolar, esses indivíduos constroem aprendizagens nas relações sociais e nas experiências cotidianas, desenvolvendo saberes relacionados ao trabalho e à resolução

de problemas.

Ao serem questionados sobre o significado da educação em suas vidas, os participantes apresentaram respostas como “O estudo é tudo pra mim”, ou “A educação é muito importante”. Essas respostas, descontextualizadas, possuem um significado bem simples, sem nenhum peso ou com pouco significado. No entanto, quando analisadas considerando suas trajetórias de vida, essas afirmações deixam de representar respostas genéricas, revelando o peso de uma vida inteira marcada pela exclusão escolar, trabalho precoce e os direitos à educação que lhes foram negados. Mas elas também carregam desejos, necessidades e expectativas para o futuro à partir da escolarização.

Entrevistado 01: O estudo...? É muita coisa para mim... Eu preciso muito, né? Eu sei que é tarde, [...] mas eu sei que eu preciso, né? A pessoa chega no canto, né? Eu estou com uns 52 anos. Eu quero ler uma revista. Chega no canto e ficar perguntando... Porque tem aquelas plaquinha, né? Fica feio demais…

Entrevistada 02: Pra mim é tudo. É autonomia. Eu me sentia também como se fosse muito humilhada... Por não saber de nada... Não saber nem o meu nome... [...] Essas coisas que eu sempre dizia... "Meu Deus... se eu voltar a estudar..." Eu sempre pensava assim... "Se eu voltar a estudar... eu faria tudo diferente…”

Entrevistado 03: Rapaz, eu estou gostando. Eu vou até onde poder estar na escola… [,,,] Porque eu geralmente ensino para as pessoas o seguinte, “Até a mente da gente, se você não ficar usando, ela atrofia”. Então, se você tem uma idade e não usa a mente, ela vai atrofiar. Então, é bom estar estudando, fazendo caça-palavra, alguma coisa para o cérebro não atrofiar.

Entrevistado 04: [...] Ter conhecimento e cabeça. Porque antes a minha mãe não tinha cabeça pra isso, não. Para os estudos. Era tudo pra trabalho. Agora não. Quero aprender a ler e crescer em alguma coisa. O meu sonho era ser mecânico. Queria ser mecânico.

Entrevistada 05: Para mim, representa muita coisa. Representa para mim, entrar e sair, que eu não sabia. Ler as coisas que eu vejo que dá para eu ler, Eu também faço isso, sabe? [...] Para mim, o estudo é muita coisa.

Entrevistado 06: É entender, né? Entender o mundo. Ler… Escrever. Fazer conta de

somar, dividir. Matemática... Sempre ela passa (a professora da turma).

Para sujeitos que vivenciaram durante anos dificuldades relacionadas à leitura, à escrita e à realização de atividades cotidianas, o retorno à escola assume sentidos que ultrapassam a mera aquisição dos conteúdos escolares. Aprender passa a representar a possibilidade de participar de maneira mais autônoma na sociedade, reduzir situações de dependência, fortalecer a autoestima e reconstruir uma relação consigo mesmos e com o mundo.

Dessa forma, compreender os sentidos atribuídos à escolarização pelos educandos da EJA exige considerar não apenas aquilo que é verbalizado diretamente nas entrevistas, mas também os significados presentes nas experiências que sustentam essas falas. A educação, nesse contexto, aparece vinculada às memórias do passado, às necessidades do presente e aos projetos construídos para o futuro.

4.2.1. A escolarização como autonomia, pertencimento e reconstrução de trajetórias

Um dos sentidos mais evidentes nas narrativas, sobre a motivação do retorno aos estudos, é a relação entre escolarização e autonomia. Para alguns estudantes, o principal objetivo após a conclusão dos estudos não está inicialmente relacionado à obtenção de uma certificação ou à conquista de uma nova profissão, mas à possibilidade de realizar atividades cotidianas que anteriormente dependiam da ajuda de outras pessoas.

A narrativa da Entrevistada 02 evidencia que a ausência da escolarização interfere em diferentes dimensões da vida cotidiana.

Entrevistada 02: Eu me cansei de estar pedindo o favor dos outros. [...] Eu precisava. É sobre pegar o ônibus. Outra coisa… [...] Você se cansa de estar pedindo o favor. E tem muitos que dizem não... De eu ir para o médico... O médico passar o encaminhamento... E o encaminhamento ficar ali, passar dois dias... E ninguém me dizer assim, “É tal dia”. Entendeu? [...] É difícil. Muito difícil você estar pedindo o favor.

A dificuldade de ler documentos e de assinar o próprio nome representa não apenas uma barreira funcional nas quais a participante não consegue exercer plenamente sua autonomia, mas também uma experiência marcada por sentimentos de constrangimento e exclusão. Ao mencionar a necessidade constante de pedir ajuda para compreender informações relacionadas ao atendimento médico ou para utilizar determinados serviços, a

educanda revela uma experiência marcada pela dependência e pelo sentimento de limitação.

Essa mesma relação entre escolarização e autonomia aparece na narrativa da Entrevistada 05. Ao explicar sua motivação para estudar, a busca pela escolarização aparece associada a uma transformação da própria relação com o cotidiano.

Entrevistada 05: [...] foi meu marido que disse assim, "(nome da entrevistada), já que a gente está aposentado, vamos estudar". Aí eu disse, "olha, eu não sei se eu quero…". Aí ele disse, "não, vamos estudar. O pouco que a gente aprender, está bom". Eu disse, "está bom". Aí eu vim e fiz a matrícula com o patrão dele. Já fez dois anos agora, em fevereiro, que eu estou aqui. [...] Um ônibus, por exemplo, “põe um ônibus”. Posso ir para outro bairro, sabe? E ir voltar.

Entrevistado 06: O que eu penso é… Pelo menos aprender. Aprender alguma coisa. Ler alguma coisa. E não tá precisando dos outros… pedir pra ler alguma coisa pra mim.

Esse relato demonstra que a escolarização se tornou uma possibilidade concreta de autonomia no cotidiano, como acessar serviços públicos. A capacidade de compreender informações presentes no cotidiano, como itinerários de transporte, representa uma conquista significativa para quem antes dependia de outras pessoas para realizar deslocamentos ou interpretar informações básicas.

A escola passa a ocupar um lugar de reconstrução de possibilidades que foram limitadas pelas condições sociais e pelas interrupções vivenciadas ao longo da vida, enquanto a escolarização assume um significado que ultrapassa o domínio técnico da alfabetização. Para esses educandos, aprender representa diminuir uma situação de dependência vivenciada ao longo da vida e conquistar maior autonomia sem depender constantemente da ajuda de outras pessoas.

No entanto, essa dimensão aparece de forma particularmente significativa no relato do Entrevistado 04, cuja experiência escolar na infância foi marcada pelo medo, pelas punições físicas diante das dificuldades de aprendizagem e pela necessidade de trabalhar precocemente.

Entrevistado 04: Eu queria aprender a ler, porque nunca aprendi. [...] Quando eu ficava acelerando (nervoso) por alguma coisa, eu errava alguma letra, alguma palavra, eu apanhava. Eu apanhava muito. [...] Meu pai nunca deu em mim, nunca. Era minha mãe e minha tia. Eu rezava pra amanhecer o dia. Às vezes eu vestia a farda, deixava meus dois irmãos mais novos

no colégio, fugia pra borracharia, porque eu sabia que ela não ia dar (bater) em mim lá, porque meu pai nunca deixou. Mas, Deus me perdoe… mas quando eu voltava com o dinheirinho, era filhinho bom. Agora… o que era errado (o irmão mais velho em um desabafo), é o filhinho querido. Até hoje. Aí às vezes eu tenho um desgosto, aí eu entro na bebida com a cabeça. [...] Eu rezo pra chegar à noite, pra vir.

Ao afirmar que queria aprender a ler porque nunca conseguiu, o educando retoma uma aprendizagem que permaneceu interrompida ao longo de sua vida. Sua narrativa revela, portanto, que o retorno à escola não está relacionado apenas à aquisição de uma habilidade, mas também à possibilidade de ressignificar sua relação com a aprendizagem, diferente daquela vivenciada na infância. Nesse sentido, a experiência do Entrevistado 04 amplia a compreensão sobre a autonomia produzida pela escolarização. Para ele, aprender parece significar construir novos caminhos, apesar das experiências que anteriormente dificultaram sua permanência na escola. Sua trajetória reforça, assim, que o retorno à EJA pode representar a reconstrução de possibilidades.

4.2.2. A escolarização como possibilidade de transformação profissional e pessoal

Além das mudanças percebidas no cotidiano, as entrevistas demonstram que alguns estudantes associam a escolarização à ampliação das possibilidades profissionais e pessoais. Nesse caso, o retorno aos estudos não se limita às necessidades imediatas vivenciadas por elas, mas passa a se articular aos caminhos que desejam construir para o futuro. A escola então aparece como uma possibilidade de ampliar oportunidades que, em diferentes momentos de suas vidas, estiveram limitadas pela interrupção dos estudos.

Essa perspectiva aparece no relato do Entrevistado 03, que estabelece uma relação direta entre a aprendizagem da leitura e da escrita e suas possibilidades de inserção e valorização no mercado de trabalho:

Entrevistado 03: É porque eu quero aprender a ler e escrever... Para poder entrar no mercado de trabalho. Hoje em dia, você só consegue ter mais dinheiro se você tiver o curso. Se souber ler e escrever. [...] Você é um bom pedreiro, mas se você não se qualificar, não tiver estudo, você não ganha bem.

O relato é significativo porque o educando não desconsidera os conhecimentos que já possui como trabalhador, mas compreende que a escolarização pode ampliar suas

possibilidades. Ao afirmar que pode “ser um bom pedreiro”, ele reconhece uma competência profissional construída pela experiência e pelo exercício do trabalho. Ao mesmo tempo, identifica na escolarização uma possibilidade de ampliar o reconhecimento e as oportunidades associadas a esse conhecimento. Essa perspectiva permite compreender as narrativas apresentadas de maneira mais ampla. Os participantes não chegaram à EJA como sujeitos sem conhecimento, mas como pessoas que desenvolveram diferentes saberes ao longo de suas experiências. Como observado, conhecimentos relacionados ao trabalho, à organização da vida cotidiana, à resolução de problemas e às relações sociais fazem parte de suas trajetórias. Assim, conforme Arroyo (2017), a educação de jovens e adultos precisa reconhecer que esses sujeitos possuem “saberes radicais”, construídos a partir de experiências igualmente marcadas pela radicalidade de suas condições de vida. Nesse sentido, o estudo não aparece como substituição da sua trajetória profissional, mas um recurso que pode contribuir para ampliá-la. Essa relação entre escolarização e projeto profissional também aparece no seguinte relato:

Entrevistado 04: Hoje em dia? Tem conhecimento e cabeça. Porque antes a minha mãe não tinha cabeça pra isso, não. Para os estudos. Era tudo pra trabalho. Agora não. [...] Quero aprender a ler e crescer em alguma coisa. O meu sonho era ser mecânico. Queria ser mecânico… [...] Minha oficina toda equipada, pra mim e pro meu irmão. Meu irmão fica na parte de borracharia. E eu fico na parte de mecânica.

Diferentemente do relato anterior, no qual a preocupação com o estudo aparece mais diretamente relacionada às possibilidades de inserção e valorização no trabalho, o Entrevistado 04 apresenta a escolarização como parte de um projeto pessoal. Seu desejo de “crescer em alguma coisa” e tornar-se mecânico demonstra que estudar está associado à construção de uma possibilidade que não pôde ser concretizada anteriormente. Portanto, a escolarização, para esses sujeitos, significa a construção de uma nova perspectiva de futuro. O desejo de aprender está diretamente relacionado com o objetivo de alcançar uma nova formação profissional e à realização de um projeto que permaneceu adiado. Essa dimensão também pode ser observada no relato da Entrevistada 02, quando reflete sobre as oportunidades profissionais que poderiam ter sido diferentes caso tivesse tido acesso aos estudos anteriormente.

Entrevistada 02: Talvez eu não tivesse trabalhando em casa de família… eu tivesse arrumado um trabalho melhor.

O relato é marcado por uma reflexão sobre o passado. Ao imaginar que poderia ter ocupado outro posto de trabalho caso tivesse a oportunidade de ter estudado, a participante reconhece a relação entre sua trajetória escolar anterior e às oportunidades profissionais às quais não teve acesso. Porém, não se trata de atribuir sua experiência profissional como doméstica exclusivamente à ausência de escolarização, mas de compreender que a própria participante interpreta as limitações presentes em sua trajetória.

Ao considerar as trajetórias dos participantes, percebe-se que a ausência ou interrupção da escolarização não significou ausência de aprendizagem. Suas experiências de trabalho, família e vida comunitária constituíram formas próprias de compreender e interpretar o mundo. Essa perspectiva dialoga com Freire (2021), ao compreender que a leitura da realidade antecede a própria leitura da palavra, reconhecendo que os sujeitos constroem conhecimentos a partir das experiências vividas antes mesmo de sua inserção ou retorno à escola. Assim, esses relatos indicam que os sentidos atribuídos à escolarização não se restringem à mera aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Ela também se relaciona aos desejos de crescimento, qualificação, reconhecimento e realização pessoal. Para esses sujeitos, estudar significa olhar para aquilo que ainda pode ser construído, articulando conhecimentos adquiridos ao longo da vida a novas possibilidades para o futuro.

4.2.3. A educação como projeto permanente de vida e as expectativas para o futuro

Outro aspecto presente nas entrevistas é o desejo de continuidade dos estudos. Mesmo diante das dificuldades próprias do processo educativo em suas vidas, alguns participantes demonstraram interesse em permanecer vinculados à escola e ampliar seus conhecimentos. Esse desejo evidencia que, para esses sujeitos, a escolarização não é compreendida como uma etapa que necessariamente se encerra com a conclusão do ciclo frequentado, mas como uma possibilidade que pode acompanhar diferentes momentos de suas vidas. Essa perspectiva aparece no seguinte relato:

Entrevistada 05: Eu pretendo fazer até o quinto ano. [...] depois eu posso até ir para um colégio maior. Entendeu? Isso é, vai depender da minha idade. Porque a gente vai ficando mais velho e a memória não vai ficando tão boa como sempre, né?

A fala revela que a educanda projeta a continuidade dos estudos para além da etapa em que se encontra atualmente. Embora reconheça as mudanças e dificuldades relacionadas ao avanço da idade, ela não apresenta essa condição como motivo suficiente para abandonar a

escola. Ao contrário, demonstra disposição para continuar aprendendo, ainda mais pelo apoio de seu marido que também estuda na EJA, no Ciclo II, nessa mesma escola. Para ela, a obtenção de um certificado não aparece como ponto final em sua trajetória escolar, mas como uma etapa dentro de um percurso que ainda pode ser ampliado. O Entrevistado 03 também apresenta expectativas que ultrapassam a conclusão da EJA.

Entrevistado 03: Tirar a carta de habilitação que eu não tenho ainda. [...] E... se qualificar no mercado de trabalho com leitura, porque eu não tenho ainda. [...] Eu já tenho (conhecimentos) o de pedreiro, daqui a pouco mestre de obra, que eu já sei muito. Já sei muita engenharia, mas aí precisa de um curso de engenharia. Para poder trabalhar nessa área.

Ao mencionar o desejo de obter a habilitação e de se qualificar profissionalmente, o participante demonstra compreender a aprendizagem como um processo contínuo, no qual os saberes construídos no trabalho podem se articular as novas experiências adquiridas na escola.

Entre os relatos, a perspectiva de continuidade também assume uma dimensão mais íntima na fala da Entrevistada 02, ao revelar o desejo de escrever a própria história:

Entrevistada 02: Eu tenho a coragem de escrever tudo o que eu passei na vida... Para deixar ali... Para um dia as pessoas verem [...] o que eu passei na vida... Foi muito sofrimento. [...] Era meu sonho. Mas é tão difícil para a pessoa aprender... [...] Eu nunca falei isso para ninguém... Mas, assim... Eu já sofri muito... Meu sonho era esse. Pelo menos uma folha... Um negócio para quando... Alguém pegar... E ver o que eu passei... Porque não foi fácil o que eu já passei na vida.

Nesse relato, o desejo de aprender a escrever assume um sentido mais pessoal. A escrita aparece como possibilidade de registrar a própria história que, segundo a participante, foi marcada por muito sofrimento e dificuldades, e tornar sua experiência conhecida. Nesse caso, a escolarização também pode representar uma forma de expressão e reconhecimento de si. A expectativa de continuidade também aparece na fala seguinte:

Entrevistada 06: Eu espero alcançar um estudo maior, sabe? Uma coisa que me leve mais ao futuro. [...] Porque é um negócio, porque a aposentadoria só não dá... Mas para eu fazer isso, eu tenho que ter um estudo maior.

Para o participante, a continuidade dos estudos está relacionada à construção de um projeto que permita melhores condições futuras. Ao reconhecer que os recursos de que dispõe atualmente não são suficientes para alcançar uma vida mais confortável, no sentido financeiro, ele identifica a escolarização como uma possibilidade para alcançar esse objetivo.

Embora os participantes apresentem expectativas diferentes quanto à continuidade dos estudos e aos caminhos que pretendem seguir, seus relatos convergem na compreensão da educação como uma possibilidade de futuro. Para alguns, continuar estudando significa ampliar a formação pessoal, enquanto para outros, representa qualificar-se profissionalmente e alcançar novos espaços, e ainda o desejo de registrar e dar visibilidade à própria história. Portanto, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de aprendizagem no presente e passa a integrar projetos que se estendem para o futuro.

Considerando o conjunto das entrevistas, percebe-se que os sentidos atribuídos à escolarização se constroem em diferentes temporalidades: as experiências do passado ajudam a explicar o desejo de retornar; às necessidades do presente conferem significado à aprendizagem; e as expectativas e os sonhos para futuro os motivam a continuar estudando. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freiriana discutida por Agostini (2018, p. 9), para quem a conscientização se relaciona à ação e à reflexão sobre a realidade, possibilitando aos sujeitos assumirem uma postura consciente diante do mundo e de sua transformação.

Esses relatos mostram que o retorno à escola possui significados que ultrapassam a aprendizagem dos conteúdos escolares, representando uma oportunidade de reconstruir trajetórias, consolidar a autonomia e traçar novos projetos de vida. Assim, a Educação de Jovens e Adultos acaba se firmando como um espaço de transformação social (Ireland, 2009 apud Linhares et al., 2025). Nesse movimento, a EJA assume um lugar importante na reconstrução das possibilidades desses sujeitos, não por apagar as marcas de suas trajetórias anteriores, mas por possibilitar que novas perspectivas sejam construídas a partir delas.

4.3. Desafios de permanência nos estudos

O retorno à escola, embora represente para os estudantes da EJA a possibilidade de construir novas perspectivas, não significa que a permanência nesse espaço ocorra sem dificuldades. As entrevistas também revelam os obstáculos relacionados ao próprio processo de aprendizagem, às condições de vida e às responsabilidades assumidas no cotidiano. Nesse cenário, permanecer na escola exige não apenas o desejo de aprender, mas também a disposição para lidar com as dificuldades que podem surgir ao longo desse percurso.

Entre os desafios relatados, destacam-se as dificuldades relacionadas à aprendizagem.

Entrevistada 02: Minha dificuldade está sendo… Eu não estou conseguindo aprender. [...] E de um tempo para cá… Eu estou com a minha mente muito difícil para aprender. [...] Assim, a professora fala um negócio ali… Aquilo parece que apaga e eu não consigo compreender.

Entrevistado 04: É na hora de dar uma leitura… que eu fico nervoso… Aí dá o branco na cabeça. Aí eu fico nervoso. E não consigo... Às vezes eu leio um pouquinho, mas às vezes eu travo…

As falas acima evidenciam uma experiência de frustração diante da dificuldade de acompanhar aquilo que é trabalhado pela professora. Essa dificuldade ganha ainda mais significado quando relacionada às experiências discutidas anteriormente, uma vez que a Entrevistada 02 atribui grande importância à aprendizagem justamente por desejar não depender mais de outras pessoas para realizar atividades cotidianas. Enquanto o Entrevistado 04 possui uma história marcada por experiências dolorosas relacionadas aos erros na aprendizagem quando criança. O nervosismo diante da leitura pode ser compreendido dentro de uma história na qual errar esteve associado a punições físicas. Ainda assim, sua permanência na escola demonstra que essas dificuldades não os impediram de continuar na escola, buscando aquilo que tanto almejam.

Entrevistado 06: Se for matemática, é a dívida emprestada. Essa parte emprestada (subtração com reserva). Se emprestada. Eu me agarro muito não, sabe? E também multiplicar. Só a matéria de matemática aqui… Eu acho que é a que mais pega. Mas o resto, eu gosto.

Apesar de reconhecer suas dificuldades, o educando afirma que não pensou em desistir:

Entrevistado 06: [...] Eu quero levar minha vida para frente. E não para trás. Entendeu?

A afirmação sintetiza uma postura presente em diferentes relatos: as dificuldades são reconhecidas, mas a permanência aparece relacionada à decisão de continuar investindo em uma possibilidade de futuro. Para além das dificuldades individuais diretamente mencionadas pelos participantes, a permanência na Educação de Jovens e Adultos também é atravessada por outras percursos de seu cotidiano, como trabalho, cuidados familiares e outras responsabilidades, o que pode tornar a continuidade dos estudos um desafio.

A permanência na escola também está relacionada às marcas deixadas pelas experiências anteriores de exclusão escolar. O relato da Entrevistada 02 evidencia que as dificuldades enfrentadas atualmente no processo de aprendizagem não podem ser compreendidas isoladamente, pois estão relacionadas a uma trajetória marcada pela ausência de oportunidades e por situações de violência vivenciadas ainda na infância.

Entrevistada 02: Hoje… Era pra mim ter ido embora… E ter estudado… Se eu soubesse que era tão difícil assim… Estudar… Eu teria ido embora [...] e ido para a casa de alguém da família. Mas eu nunca fiz… Porque a gente tinha medo… Ele falava assim, "se você for embora, não entra mais em casa" [...] Aí a gente ficava com medo… Ficava ali sofrendo… Sem estudar… [...] O negócio era trabalhar… Às cinco horas da manhã a gente tinha que ir pro roçado trabalhar.

Em sua narrativa, a participante expressa um sentimento de arrependimento diante da impossibilidade de ter frequentado a escola no período em que era criança. Sua fala revela que essa escolha não estava verdadeiramente disponível naquele contexto, uma vez que sentia medo da autoridade paterna e pelas condições sociais em que estava inserida. Entretanto, sua fala também evidencia que, mesmo após conquistar sua independência, outros fatores continuaram dificultando o seu retorno à escola, como o desconhecimento de que a educação constituía um direito e o sentimento de vergonha por iniciar os estudos quando adulta:

Entrevistada 02: Eu acho assim... Se eu soubesse que eu tinha oportunidade de estudar... Nessa época que comecei a trabalhar... Eu tinha vindo... Uns 20 anos atrás... [...] Se eu estivesse estudando... Nesses 20 anos... 24 anos... Talvez eu tivesse arrumado um trabalho melhor... Mas só que era aquela vergonha... Eu já estava de idade... [...] Mas se eu tivesse feito isso... Talvez eu não estivesse trabalhando em casa de família..... Meu sonho era esse... Hoje me arrependo... De não ter estudado... Para hoje não estar trabalhando como doméstica.

Essa fala demonstra que o impedimento de estudar ainda na infância produziu consequências que perpassam por toda sua vida, influenciando também suas possibilidades profissionais na vida adulta. Ao afirmar que "não sabia que tinha oportunidade de estudar", evidencia-se que o acesso à educação não era percebido como um direito disponível, mas como uma possibilidade distante distante de sua realidade. Além disso, o sentimento de vergonha por retornar à escola quando adulta aparece como outro fator que dificultou a retomada dos estudos. Nesse sentido, Linhares et al. (2025) destacam que a EJA possui um

papel fundamental ao garantir não apenas a reinserção dos sujeitos no sistema educacional, mas tamém ao possibilitar maior conhecimento sobre seus direitos garantidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A relação estabelecida entre a professora e os educandos também aparece nas entrevistas como um elemento positivo da experiência escolar. Quando questionados sobre o que mais gostavam na escola, a maioria dos participantes responderam sobre a maneira como a professora se relaciona com a turma.

Entrevistado 04: É quando tá a turma todinha brincando. Conversando. E levando os gritos da nossa professora. [Risos] …É que a professora reclama. Mas é com carinho. [...] Com carinho ela fala a verdade porque cuida da gente.

O comentário, acompanhado de risos, revela uma relação que ultrapassa a transmissão de conteúdos, marcada também pela proximidade, pela confiança, pela liberdade de brincar e pela existência de limites construídos entre educador e educando. O participante reconhece as intervenções da professora como forma de cuidado. Essa percepção aproxima-se da concepção freiriana de diálogo, especialmente quando Freire (1987, p. 52) afirma que "o diálogo se faz em uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia." A confiança, nesse sentido, constitui um elemento importante da relação entre educador e educando, permitindo compreender que a autoridade exercida pela professora não é percebida pelo participante como distanciamento, mas como parte de uma relação de cuidado construída no cotidiano escolar. Considerando que muitos dos participantes possuem percursos escolares anteriores marcados pela exclusão escolar, a construção de um ambiente no qual se sintam acolhidos e reconhecidos pode favorecer sua permanência e participação no processo educativo.

Portanto, os relatos analisados permitem compreender que permanecer na EJA envolve enfrentar obstáculos de diferentes naturezas. Há desafios relacionados à aprendizagem, à insegurança diante das atividades escolares e às dificuldades de conciliar o trabalho com a frequência escolar. Para alguns participantes, permanecer significa não abrir mão do desejo de aprender; para outros, representa a possibilidade de alcançar projetos profissionais ou pessoais. A permanência, portanto, não constitui uma consequência automática do retorno à escola, mas como um desafio diário para cada um desses sujeitos. Nesse percurso, a relação entre professor e educando constitui uma dimensão importante da prática pedagógica, uma vez que ensinar envolve também reconhecer os sujeitos que estão

presentes na sala de aula, suas experiências e suas diferentes formas de se relacionar com a escola.

4.4. O papel do professor-educador diante das trajetórias

A análise das trajetórias dos participantes desta pesquisa evidencia que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos chegam à escola carregando experiências construídas ao longo de suas vidas, marcadas pelo trabalho, por responsabilidades familiares, desigualdades sociais e por diferentes processos de interrupção e exclusão escolar. Desse modo, pensar o papel do professor da EJA exige compreender que esses estudantes não podem ser reduzidos às dificuldades de aprendizagem ou às lacunas deixadas pela ausência da escola, mas devem ser reconhecidos como sujeitos históricos, constituídos por saberes, experiências construídas ao longo da vida. Arroyo (2017, p. 59) afirma “Desde Paulo Freire aprendemos que, sobretudo na educação de jovens e adultos, temos de partir dos saberes dos educandos e de suas vivências. Dos saberes da opressão, mas também da libertação.” Nesse sentido, o autor problematiza a necessidade de compreender quem são os sujeitos que chegam às escolas públicas e quais experiências carregam consigo. Para Arroyo, muitos estudantes da EJA são atravessados por condições de desigualdades e exclusão social que interferem em seus percursos de vida e escolarização. Entretanto, essas experiências não representam apenas marcas de ausência ou privação, mas também processos de formação construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, pelo trabalho e pela construção de suas identidades.

Nesse contexto, o professor da EJA possui um papel fundamental: construir práticas pedagógicas que reconheçam esses saberes e estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e as experiências trazidas pelos educandos. Conforme apontam Linhares et al. (2025), a EJA demanda uma prática educativa que considere a diversidade das trajetórias dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e relacionado às suas realidades. Dessa forma, garantir o direito à educação não significa apenas possibilitar o acesso ao espaço escolar, mas também assegurar condições para que esses sujeitos permaneçam e encontrem sentido nas práticas educativas.

Essa compreensão se aproxima das contribuições de Freire, refletindo que toda prática educativa envolve uma concepção sobre os seres humanos e sobre o mundo. Nesse sentido, segundo Freire (2011, p. 38), o trabalho do professor não se limita à transmissão de conteúdos, pois envolve uma determinada forma de compreender os educandos e suas possibilidades de aprendizagem. Na EJA, essa postura torna-se ainda mais necessária, uma vez que o processo educativo precisa partir do reconhecimento das experiências e dos saberes

que os sujeitos já possuem. Para o autor, o processo de alfabetização exige uma relação de diálogo autêntico entre educadores e educandos. Esse diálogo não significa apenas uma aproximação afetiva, mas uma postura pedagógica na qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, o professor da EJA precisa assumir uma postura baseada na escuta, na reflexão e na valorização das histórias de vida dos educandos.

Essa postura também exige do educador um movimento permanente de reflexão sobre sua própria prática. Como afirma Freire (2011), a formação dos professores deve envolver uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, compreendendo que a prática educativa precisa ser constantemente analisada e reconstruída. No contexto da EJA, essa reflexão é essencial para que o professor consiga elaborar estratégias que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem, as inseguranças apresentadas pelos estudantes e as experiências sociais que os atravessam.

Dessa forma, o professor da Educação de Jovens e Adultos não atua apenas como mediador da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como alguém que participa de um processo mais amplo de reconhecimento e reconstrução das possibilidades desses sujeitos. Considerando as narrativas analisadas nesta pesquisa, uma prática educativa comprometida com a EJA precisa compreender que cada estudante carrega uma história anterior à escola e que elas não devem ser ignoradas, mas incorporadas ao processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que os educandos da Educação de Jovens e Adultos atribuem à escolarização, considerando suas trajetórias escolares anteriores, as motivações para o retorno aos estudos, as expectativas em relação ao futuro e os desafios encontrados para a permanência na escola. A partir das entrevistas realizadas com seis estudantes do Ciclo I, foi possível compreender que a relação desses sujeitos com a escolarização não pode ser reduzida à aquisição de conhecimentos escolares ou à obtenção de uma certificação. Os sentidos atribuídos à escola são construídos a partir das experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias, do retorno aos estudos no presente momento de suas vidas e das possibilidades para o futuro à partir da educação.

A análise das trajetórias escolares anteriores evidenciou que a interrupção dos estudos esteve relacionada a diferentes condições sociais e familiares, entre elas o trabalho precoce, as responsabilidades assumidas ainda na infância que limitaram a continuidade ou o próprio acesso aos estudos de forma regular em diferentes momentos de suas vidas. Dessa forma, as narrativas desses sujeitos não podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva

individualizante, como se a interrupção dos estudos fosse resultado de escolhas pessoais.

Também foi possível identificar que o retorno ou a busca pela escolarização está relacionada a projetos profissionais e pessoais. Alguns participantes compreendem a escolarização como possibilidade de ampliar oportunidades no mundo do trabalho, qualificar conhecimentos construídos pela experiência que já possuem e alcançar novas formações. Outros atribuem à escola um significado relacionado à realização de sonhos adiados, como a formação profissional ou o desejo de registrar a própria história por meio da escrita. Nesse sentido, os estudantes não chegam à EJA desprovidos de conhecimentos ou experiências. Ao contrário, trazem consigo saberes construídos no trabalho, nas relações sociais e nas diferentes situações vivenciadas ao longo da vida, buscando na escolarização novas possibilidades de ampliar e ressignificar esses conhecimentos.

Quanto às expectativas em relação ao futuro, as histórias reforçam o valor dos sentidos atribuídos à escolarização. Para alguns participantes, a aprendizagem não termina necessariamente com a conclusão do ciclo frequentado. Existe o desejo de continuar estudando, buscando novas formações, alcançar objetivos profissionais e construir melhores condições de vida. A educação, passa assim, a ser compreendida como um projeto que pode acompanhar diferentes momentos da existência, articulando experiências anteriores às necessidades do presente e às possibilidades para o futuro.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou que retornar à escola não significa que a permanência ocorra sem dificuldades. Os estudantes relataram obstáculos relacionados à aprendizagem, à insegurança diante de determinadas atividades e às circunstâncias pessoais que atravessam sua vida cotidiana. Em alguns casos, essas dificuldades chegaram a produzir pensamentos de desistência. Ainda assim, apesar das dificuldades evidenciadas, os participantes demonstraram que os obstáculos convivem com razões concretas para continuar estudando: o desejo de aprender, de conquistar autonomia, de alcançar projetos profissionais e pessoais, e de construir possibilidades que não puderam ser vivenciadas anteriormente.

Desse modo, compreende-se que os sentidos da escolarização para os participantes desta pesquisa são produzidos na relação entre passado, presente e futuro. As experiências de interrupção ajudam a compreender a importância para cada um; às necessidades vivenciadas no presente dão significados ao retorno; e a motivação para continuar encontra amparo nos projetos futuros. A EJA aparece, nesse percurso, como espaço de reconstrução de possibilidades, no qual sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas podem estabelecer uma nova relação com a escola, com o conhecimento e consigo mesmos.

Os resultados desta investigação também permitem refletir sobre a importância de uma prática educativa na EJA que reconheça os estudantes como sujeitos de histórias e saberes de

mundo. Considerar suas experiências anteriores é fundamental para que a escola não reproduza paradigmas de que esses sujeitos não possuem conhecimentos, mas reconhecer que eles também são construídos em diferentes espaços, como no trabalho e nas relações com outras pessoas em suas comunidades e com a família.

Além das contribuições acadêmicas, esta pesquisa apresenta relevância para a universidade ao ampliar as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre os sujeitos que constituem essa modalidade, contribuindo para a produção de conhecimentos acerca de suas trajetórias, desafios e expectativas em relação à escolarização. No âmbito social, o estudo possibilita dar visibilidade às narrativas desses sujeitos que tiveram suas vidas atravessadas por dificuldades e o direito à educação negado, reforçando a importância de políticas e práticas educativas comprometidas com cada sujeito. Para minha formação enquanto pedagogo, a realização desta investigação possibilitou compreender de maneira mais profunda que os estudantes da EJA não devem ser vistos a partir das dificuldades que enfrentam, mas como sujeitos históricos, que carregam uma bagagem cultural extensa repleta de conhecimentos de mundo e projetos pessoais.

Por fim, espera-se que as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa possam contribuir para ampliar os debates acerca da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere ao reconhecimento de suas trajetórias, dos saberes e dos sentidos atribuídos pelos próprios estudantes ao processo de escolarização. Busca-se, assim, fortalecer a compreensão de que os sujeitos não devem ser vistos a partir das ausências ou interrupções de suas trajetórias, mas como pessoas que carregam experiências, conhecimentos e projetos que precisam ser reconhecidos no espaço escolar. Dessa forma, reafirma-se a educação como um direito fundamental e como uma possibilidade permanente de transformação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 187-206, 2018. DOI: 10.1590/1980-6248-2015-0105.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/758478775/Passageiros-da-noite. Acesso em 23 jun. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2026.

COLARES, Marcos Marcos. O sujeito da educação de jovens e adultos como reegresso. 2012. 145 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: Scribd – A educação na cidade, Paulo Freire. Acesso em: 25 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. *Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Ana Paula Marinho de; MACÊDO, Cláudia Karina Soares de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. Paulo Freire e as "40 horas de Angicos" (Rio Grande do Norte-Brasil): fotografia e memória da alfabetização de adultos. *History of Education in Latin America - HistELA*, [S. l.], v. 5, p. e30426, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/30426. Acesso em: 20 ago. 2026.

LINHARES, Lucimar Fernandes; SILVA, Hilma Bezerra Rodrigues; SILVA, Noel Fernandes da. Fatores motivacionais que impulsionam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a continuarem sua trajetória escolar: uma análise crítica a partir de uma revisão da literatura. Revista Educação Contemporânea, 2025

LOBATO, Gerusa Leilane Batista; CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; TRINDADE, Domingos Rodrigues da; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Sentidos e significados atribuídos à escolarização pelas mulheres da EJA. *Revista ComCiência*, v. 12, n. 16, 2026. Disponível em: https://revistas.uneb.br/comciencia/article/view/28755. Acesso em: 10 jun. 2026.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; SILVA, Rejenice José; LOPES, Eliete Borges. *Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Avanços e Olhares*, Barra do Garças, v. 1, n. 2, p. 133-147, dez. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, [S. l.], v. 23, n. 29, p. p. 83–100, 2007. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8668. Acesso em: 20 ago. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho

científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. *Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: cenários de rupturas e descontinuidades. In: BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da (org.). *Pesquisas em EJA e diversidade: um panorama atual*. João Pessoa: Editora UFPB, 2023. p. 19-39.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa intitulada: **Sentidos da escolarização para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: trajetórias escolares, motivações e expectativas**, está sendo desenvolvida por Uilians de Oliveira Silva, aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prfª. Dra. Quézia Vila Flor Furtado.

A presente pesquisa constitui-se com o propósito de compreender quais sentidos os educandos da EJA Ciclo I atribuem ao processo de escolarização em suas trajetórias de vida e suas expectativas para o futuro.

Mesmo que não haja um benefício direto ao senhor(a), outras pessoas poderão ser beneficiadas. Solicitamos sua colaboração em responder nossa entrevista, como também sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no Estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

De acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, especificamente em seu inciso III – que dispõe dos Aspectos Éticos da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: “a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida”.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá qualquer dano. A pesquisa estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Nesses termos, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa, assim como a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____de _____de 2026.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

TÍTULO : Sentidos da escolarização para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: trajetórias escolares, motivações e expectativas

Pesquisador: Uilians de Oliveira Silva
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Quézia Vila Flor urtado

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:

BLOCO 1 – Caracterização do participante

Nome do participante: _____

Sexo de Nascimento:

Feminino ( ) Masculino ( )

Idade: _____

Raça/etnia:

Branca ( ) Parda ( ) Negra ( ) Amarela ( ) Indígena ( )

Naturalidade: _____

Estado Civil: _____

Ocupação Profissional: _____

Composição Familiar: _____

BLOCO 2 – Trajetória escolar

Compreender as trajetórias escolares dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos antes do retorno à escola;

- Antes de ingressar na EJA, você teve oportunidades de frequentar a escola durante sua infância ou outra fase posterior da vida?
- Caso tenha ocorrido, como foi essa experiência escolar anterior?
- Em que etapa da escolarização você chegou antes da interrupção dos estudos?
- O que contribuiu para esse afastamento da escola? (Trabalho, questões financeiras…)

BLOCO 3 – Motivações para o retorno à escola

Investigar as motivações que levam jovens, adultos e idosos a retornarem aos estudos na Educação de Jovens e Adultos;

- O que motivou você a voltar a estudar neste momento da sua vida?
- Houve alguém que incentivou esse retorno? (Familiar, amigos, professores, foi uma decisão pessoal?)

BLOCO 4 – Sentido da escolarização

Compreender os sentidos atribuídos pelos educandos ao processo de escolarização;

- O que estudar significa para você?
- Quando você pensa na sua história de vida, o que representa ter a oportunidade de estudar neste momento?
- O que mudou em sua vida depois que retornou à escola? (Autoestima, convivência, conhecimentos, rotina, confiança...)
- Quais são os objetivos que você espera alcançar, por meio da educação?
- Você sente que se tornou mais seguro ao lidar com tarefas cotidianas (Transportes, serviços de saúde, supermercado) após retornar aos estudos?
- O que você mais gosta na escola?

BLOCO 5 – Permanência e desafios

Compreender os desafios enfrentados pelos estudantes para permanecerem na escola e conciliarem estudo, trabalho e responsabilidades familiares;

- O que é mais difícil para você durante os estudos?
- Você já pensou em desistir?
- Caso sim, quais motivos fizeram você pensar em desistir?
- O que fez você continuar estudando?

BLOCO 6 – Expectativas de futuro

Analisar as expectativas dos estudantes em relação ao futuro e ao papel da escolarização em seus projetos de vida;

- O que você espera alcançar depois de concluir seus estudos?
- Você pretende continuar estudando após concluir a EJA?
- Que conselho você daria para uma pessoa que deseja voltar a estudar, mas ainda sente medo ou insegurança?

BLOCO 7 – Considerações finais

Possibilitar que o participante compartilhe experiências que considere importantes e que não tenham sido contempladas pelas perguntas anteriores;

- Existe alguma história relacionada à sua vida escolar que você gostaria de compartilhar e que eu não perguntei